

国語科（中・高）授業の実践

金 延 重 光

一 はじめに

中学校の国語科教員を目指す学生の授業力向上を期したい。

実践的な能力の向上という観点から、まずは学生に、次の点に留意するよう喚起する。

- 1 「国語力」とは何か、についての自分なりの理解はあるか。実際の授業に、それをどのように組み込むかの意識は、十分か。
- 2 教材に対する理解度（国語科の専門性）は十分か。
- 3 生徒たちの国語力向上という目的に即した授業であることの意識は十分か。
- 4 一単位時間五〇分間、生徒たちを巻き込み、向上心を引き出す授業であることの意識は十分か。

5 当面一年後の目標とする到達度の意識は十分か。

本稿では、生徒たちの国語力を向上させる授業の構成として、その核心となる学習項目は何か、中学校の国語科教員を目指す学生が、将来新任の教員として、とりわけ現代文の授業を成立させるために留意すべき基本的な事項を、実践に即して提示したい。

二 「国語力」とは何か

中高の教員は教科ごとに教員免許状が授与される。教員としての資質能力に加

え、教科の専門性が、教員免許取得の条件となる。どちらか一方だけでは不十分であるが、特に教科の専門性が不可欠の要素となる。

教員に期待される資質能力と各教科の専門的能力は、いずれの場合も連動して発揮されるものであるが、国語科の場合は、特にその連動の密度が濃い。

教育基本法第一条（教育の目的）は、「人格の完成（を目指す）」という当為命題に、「平和で民主的な国家及び社会の形成者（の育成）」、という内容を添えることで、手触り感を増しているが、簡潔に換言すれば、我が国の教育が目指す自立した大人とは、民主的に振る舞える人のことだと言えよう。

民主的に振る舞えるとは、主体性と関係性を民主的にあらしめるあり方を追究し、実践することだが、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語事項（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）」といった領域を通じてなされる国語力の育成は、何が民主的なのかを追究しつつ実践力を漸進させることに直結している。

「人格の完成」同様、民主的に振る舞いも当為命題である。どうすれば民主的かの探求は、生涯を通じて成されるものだ。従って生徒が自立した大人となるための当面の目的は、社会の諸現象を民主的であるかどうかの視点から評価し、より民主的な実現可能なあり方を探る姿勢を育成することであろう。生徒は、この姿勢を、学校生活全般において直接体験的に学び、教科学習、とりわけ国語科において、教材となる文章を通じて間接体験的に学ぶ。民主的に振る舞いの漸進的獲得は、民主的な社会を目指すこの国でよりよく生きていくことに繋がるから、「生きる力」の育成とも言える。この姿勢の要所は批判（評価）精神である。

実際の国語の授業は、「読むこと」を核に行われる。文章で提示された認識(思考)を理解し、自己の批判精神の糧とし、時には提示された文章そのものを批判的に理解する。この思考(論理的思考)の体験そのものが国語力を向上させる。

ところで、「批判的に読む」とは、当然、共感・感化の場合を含む。否定的批判は自己の価値基準や美意識等の確認になるが、共感・感化の場合はそれらの修正・拡大・発見に繋がる。教材に示された認識を読むことによって、自己を見つめ、自己と世界(自分以外)との関係を考える、つまり自己を形成する力を養っている訳だ。しかし、間接体験とはいえ、その量には自ずと限界がある。従って、方法(論理的に読むこと)を学ぶことが重要となる。

生徒はあらゆる場面から教養を育む。学校生活に限っても、国語科の授業を糧とする教養の蓄積の割合は、たいして大きくはないだろう。しかし、教材の批判的読解作業を通じて蓄積される教養の密度は高いに違いない。教養が批判的読解を可能にし、批判的理解が新たな教養となる。当然教養が高いほど、批判的読解の深度は深くなる。国語科の授業では、内容そのものからの学びと、内容を理解するための論理的思考力の育成との、両方が大切である。この両方を扱える教材を選びたい。

三 基本的な授業の進め方

(1) 通常の授業形態とは

中高の国語科の授業は、同一教員が、一年間を通じて、定められた単位数を、普通教室で、一クラスごとに、検定教科書を主教材として行うのが、一般的な形態である。もちろん、担当教員による意図的な別形態の授業や、学校独自のカリキュラム編成による特別な授業形態も、必要に応じて行われているが、新任教員が先ず修得すべき技術は、通常の形態で行う授業である。

生徒が特別感を持つような授業を毎年続けることは不可能と言ってよい。生徒の満足度の高い授業を当然目指すべきだが、評定を定める一年後に、目標とする到達度を実現するためには、一年間の目標をおさえながら、日々の授業を計画しなければならぬ。限られた時間(単位)数で、設定された履修内容を終えなければ、目

標は達成できない。中高での履修内容には、知識の定着、それを駆使した応用力の必要なものが多く、それらの修得がなければ次の段階に進めない。つまり理解の後の、暗記と演習が欠かせない。グループワーク、調べ学習、発表、討論などを組み込んだ生徒の能動的参加型授業(アクティブラーニング)は、教員の十分な準備と優れた調整力が担保された場合、主体性や創造性を育み、満足度も高い授業が期待できる。しかし、講義型の授業と比べて多くの時間が必要となる。勢い、知識の定着を図る暗記や演習の作業は、生徒の自主的な学習に頼ることになる。

そもそも、現実として、生徒は前向きな姿勢の者ばかりではない。いな、むしろ、学習意欲に燃えて授業に臨む生徒よりも、義務的に自己を抑えて授業に参加する生徒の方が多い。やる気のない者は、到達度が低くても仕方ない、自己責任だ、とは言えないのが、中高教員の立場である。授業を通じて、前向きな主体性も育てなければならぬし、無気力な生徒にも、最低限の学習をさせる工夫がいる。それが中高の現場の現実だ。

講義型の授業と能動的参加型の授業は、それぞれ長所と短所がある。もし、生徒が全員前向きな学習意欲に燃えているなら、どちらの場合も長所が生かされる。両者の組み合わせの適正さを気にすればすむ。しかし、そうでない場合、前者は、嫌々ながらも学習する仕掛けが必要になるし、後者は時間だけが無駄に過ぎるというリスクと隣接していることになる。現実的には、講義型の授業に、生徒の能動的参加の工夫を導入した授業が、通常の形態と言えよう。その上で、教材に応じて、年間計画の中で、能動的参加型を柱にした授業を適宜実施するというのが、現実的であろう。

知識の暗記や応用力養成の演習を効果づける工夫として、丁寧なノート点検や小テストの実施等が従来なされてきたが、それらは教員の負担を前提としている。しかしその負担は、教員の個性に応じてなされる毅然とした厳しさや粘り強い優しさ等も含め、中高の教員にとっては必要不可欠なものである。従って、負担が負担とならない工夫の洗練と指導技術の向上が必要となる。

アクティブラーニングの効用が叫ばれている中で、講義型の授業は、教員からの一方通行、生徒の受動的学習など、その短所が目立ちがちであるが、決してそのよ

うな短所そのままの授業がなされているわけではない。そもそも、もし生徒が能動的に学習意欲に燃えているならば、講義型の授業の方が効率的であろう。主体的に自ら学習の幅と深度を図るような姿勢は、高等教育の学生には当然あるべき姿勢であるが、中等教育では、その姿勢は育てるものであり、意欲のない生徒の残念な結果は自己責任だと、簡単に片づけられるものではない。このような現実の中で、時間的効率性と、生徒の主体的学習の喚起との兼ね合いを探りつつ、中高の授業は工夫がなされてきた。（学校教育全般で言えば、教科外活動においては、生徒が主体的能動的に参加する活動が主となっている。）

（２）発問・設問の効用

ここで言う「発問・設問」とは、授業中に、知識の確認や緊張感維持のために行う問いのことではない。それはそれで、有効に活用すればよいものであるが、ここでの「発問・設問」とは、読解（論理的に読む）に繋がる着眼点を示し、論理的に読み進めていく手立てとなるものである。漠然と読んで、何となく分かった気になったり、分からなかったりする生徒に、正しく読み進めていくヒントとなるものである。

教員が一方的に解説する授業は、多くの場合、生徒は緊張感を維持することができない（多くの場合と言ったのは、一方的な解説が生徒の緊張感を高める上でも必要な場合があるからだ）、そのことは後述する。普通は、生徒を前向きに参加させるために、指示や発問を行う。例えば、呼名して音読を指示する。全員に唱和を指示する（古文・漢文やある種の詩の場合）。指示語の内容を答えさせる。これらは、生徒の単なる授業参加が目的ではない。国語力向上へ繋がる学習項目である。基本的に文章（作品）の読みを通じて行う国語科授業の場合、先ず重要なのは前向きな読解姿勢を生むことである。生徒の作業や発言を促す指示や発問が、見かけ上活発な生徒参加を生み、そのことで授業が生きていると勘違いしてはいけない。五十分の授業の中で、国語力向上に繋がる様々な指示や発問の計画があるだろうが、大切なのは、自ら読解する姿勢の育成とその技術の修得である。そのための指示・発問が、その授業の核心となる構成を意識しなければならない。必要に応じて、教

員が読解の手順を解説し、演習を課することが重要である。

例えば、最近観察の機会があった学校現場の授業にこんな授業があった。

中学三年生、二学期中頃の時期。週一時間、通常の教科書を使った授業とは別に行っている授業である。授業を構成する項目がタイマーによって厳密に管理されている（実際タイマー音を発する）。タイマーで時間を区切り（一項目五十分程度）、以下のような学習項目をこなしていく。

まず、設問が施された千字程度の文章（高校１～２年対象程度の現代文問題集を使用（参考・引用文献参照）を、皆で読む（一文ずつ生徒に音読を指示し、全員が参加する）。各自設問を解く。各自解答書を見て自己採点する。各自どこをどのように間違ったかを検討する。数名を呼名して検討結果を発表させる。教員が主題を解説する（筆者の主張を日常の事項に引き寄せて解説、設問の解答に至る読解の解説は配付済みの解答書の解説の確認程度）。ペアを組み交互に主題についての自分の考えを指示された時間内喋り続ける（ペアワーク、内容よりも喋り続けることに重点あり、教室中に生徒たちの声が満ちる）。各自気づいたことや反省事項をメモにして提出する。教員が前回提出されたメモの中からいくつかを紹介する。板書はなし。

次々と短時間に指示された項目をこなしているうちに時間が過ぎていく。まるでゲームのように展開され、瞬く間に五十分が経過する。ある意味で充実の五十分である。この授業は生徒が一律に授業に参加することを主眼にしていると思われる。その点において、この授業は成功している。生徒各自の学習深度はともかく、生徒たちはおおむね授業に集中していたようだ。しかしこの授業を一年間、もしくは授業計画者が必要だと考えた時間数実施して、国語力向上の何を期待したものであろうか。

現代文の問題に慣れる、設問や解答の仕方の類型を知る、時間内に設問を解く等、受験対策を意識し過ぎていることを指摘したいわけではない。着実な読解力の養成に繋がるなら、形式が問題解決法であっても差し支えはない。まして週一時間の設定である。しかし正確に読み取る作業はほとんどが各自に任せられている上に、

設問の吟味がなされていない。答えがぶれないようにするために設問が条件付きで設定されていることは往々にしてあることで、それは採点の公平性の確保からある程度仕方ないことだが、結果として、だいたいの理解で答えることができたり、著者の主張の核心に届く読みよりも設問の要求に答えることに留意する読みが重視される。著者の主張は教員のまとめや解答書の解説で理解はしても、重要なのは、そこにたどり着く手順の確認である。この積み重ねが読解の応用力をつける。文章の難易度が上がり、主張の核心を記述で求めるような設問になった場合、何となく分かるが、明確に文章化できないのには、作文力の不足以前に、著者の主題や主張を理解する読解力不足がある。これがないと次の段階の批判的読みに進むことができず、自己の育成に繋がらない。

例えば、まとまった現代文の散文を一文ずつ生徒が順番に音読していく方法は（現場で少なからず行われているようであるが）、国語力向上の学習項目としての有効性よりも、別の効果を期待したものであろう。その事情は十分に推測できるが、このやり方は、直接、読解にはつながらない。ただ音読することに参加するだけで、漢字のよみの確認ぐらいはできようが（だから、低学年の教材においては有効な場合もあるが）、文と文との関係を読み取って読解する過程を経るには、気が散ってむしろ効果を減ずる。

全体としてなんとなくわかった、という読みは、授業外での読み方としてあって然るべきだが、授業で期する国語力向上の核心は、文と文との関係を厳密に読み取り著者の主張や主題を理解する読解力の育成である。したがって、発問・設問は、文脈をたどる上で、著者の主張や思いを読み取ることに繋がるものがよいのだが、それが解けない場合、疑問を解決しようとする努力が、前向きな読みの端緒となる。そういう機が熟したとき、教員による解説が有効となる。そこに至るまでには、段階的な読解に繋がるような、発問・設問の工夫が必要である。

国語の定番教材の一つである吉野弘の「I was born」を使って設問を考えてみよう。（文部科学省検定教科書、高等学校用教科書、「国語総合・現代文編」〈数研出版〉を使用。教科書脚注にある問を傍線と番号を付して示した。教科書本文に傍線はない。）

I was born

吉野 弘

確か 英語を習い始めて間もない頃だ。

或る夏の宵。父と一緒に寺の境内を歩いてゆくと 青い夕靄の奥から浮き出るように 白い女がこちらへやってくる。物憂げに ゆっくりと。

女は身重らしかった。父に気兼ねをしながらも僕は女の腹から眼を離さなかった。頭を下にした胎児の 柔軟なうごめきを 腹のあたりに連想し それがやがて 世に生まれ出ることの不思議に打たれていた。

女はゆき過ぎた。

少年の思いは飛躍しやすい。その時僕は〈生まれる〉ということが まさしく〈受身〉である訳を ふと諒解した。僕は興奮して父に話しかけた。

① やっぱり I was born なんだね――

父は怪訝そうに僕の顔をのぞきこんだ。僕は繰り返した。

―― I was born だ。受身形だよ。正しく言う人間は生まれさせられるんだ。自分の意志ではないんだね――

その時 どんな驚きで 父は息子の言葉を聞いたか。僕の表情が単に無邪気として父の眼にうつり得たか。それを察するには僕はまだ②余りに幼なかった。僕にとってこの事は文法上の単純な発見に過ぎなかったのだから。

父は無言で暫く歩いた後 思いがけない話をした。

③ 蛸蛸という虫はね。生まれてから二、三日で死ぬんだそうだが それなら一体 何の為に世の中へ出てくるのかと そんな事がひどく気になった頃があつてね

僕は父を見た。父は続けた。

——友人にその話をしたら 或日（あるひ）これが蜉蝣の雌だといって拡大鏡で見せてくれた。説明によると 口は全く退化して食物を摂るに適しない。胃の腑（ふ）を開いても入っているのは空気ばかり。見ると その通りなんだ。ところが 卵だけは腹の中にぎっしり充滿（みみ）っていて ほっそりした胸の方にまで及んでいる。それはまるで目まぐるしく繰り返される生き死にの悲しみが 咽喉（のど）もとまで こみあげているように見えるのだ。つめたい光りの粒々だったね。私が友人の方を振り向いて（卵）というと 彼も肯（うなず）いて答えた。（せつなげだね）。そんなことがあつてから間もなくのことだったんだよ、お母さんがお前を生み落としてすぐに死なれたのは——。

父の話のそれからあとは もう覚えていない。ただひとつ痛みのように切なく僕の脳裡（のうり）に灼きついたものがあつた。

——ほっそりした母の 胸の方まで 息苦しくふさいでいた白い僕の肉体——。

この詩の鑑賞（学習）項目は多様である。モチーフと形式（散文詩）の有機的有効性や、明確なテーマと幻想的な表現（「白」のイメージ）の融合の妙味など。しかし、授業の核心は、思春期の少年の生（性）に対する感受性が、父の思いを込めた言葉によって、肯定的に納得されていく過程を読み取ることだろう。それは思春期の生徒たちの感受性の糧（かじ）となる。

教科書の脚注には三つの設問が用意されている。

- ①「やっぱり I was born なんだね」とあるが、ここで「僕」が「父」に伝えようとしたのは、どのようなことか。
 - ②「僕」のどのようなところが、「余りに幼（こ）なかつた」のか。
 - ③「父」が「蜉蝣」の話をしたのはなぜか。
- これらの設問は、最終連の「——ほっそりした母の 胸の方まで 息苦しくふさいでいた白い僕の肉体——」に込められた、少年の心情に至る推移をたどる手立（てだて）となっている。

ここでは第五連までの読解（鑑賞）は省く。

さて、第六連。第七連（最終連）の最後の心情に至らしめた直接の原因は、父の話の内容（意図）であるから、第六連の傍線③の設問が読解の要となる。父の意図をどのように読み取るか。

胸の方にまで及んでいる（卵）を、「生き死にの悲しみ」「つめたい光の粒々」（波線筆者）と表現する父の（卵）に対する感想は、友人の「（せつなげだね）」という共感の言葉で、明確化されている。さらに直後に母の死が語られることで、「せつなげ」は母の行為そのものへの感情表現に転嫁される。この母の行為に対する父の思いを息子に伝えたかった。なぜか。「生まれさせられる」という受身の表現が如何に的を射ていないか、母の命と引き換えに生まれたかけがえない生であることに気付いてほしい。「自分の意志ではない」と捉えずに、意志的に生を捉えてほしい。この父の意図は劇的に息子に伝わる。最終連のイメージ豊かな詩的な表現がそれを示している。最終連の読解は、傍線③の読解が前提となる。

このような読解の手順を生徒が主体的に辿ろうとする仕掛けが、設問の役割の一つである。傍線③の設問の解答として、例えば次のような解答を提示して、あるいは、解説して、生徒がこの詩を一応理解できたとしても、それは表現に即して読解したことにはならない。

息子が自分の生を、生まれさせられたと受身に捉え、主体的に生きようとする姿勢を持っていないのではないかと不安に思った父は、蜉蝣の「目まぐるしく繰り返される生き死にの悲しみ」を伝えることで、自らの命を賭して新たな命を誕生させようとした母の思いに気付かせ、生まれしてきたことへの感謝と、かけがえない生を主体的に生きようとする気持ちを息子に持つて欲しかったから。

傍線③の読解のポイントとなる重要な表現は、「（せつなげだね）」という友人の共感の言葉であろう。これが重要だと気付く生徒もいるし、気づかない生徒もいるに違いない。気づいてもどのように父の意図と結びつくのかははっきりしない生徒もいるだろう。そこで、例えば次のような発問をする。

□「（せつなげ）」とは、どのようなことに対しての切なさであるのか。
生徒たちの実態に合わせて次のように問うてもよい。

□「せつなげ」とは、蜉蝣の卵が象徴する「目まぐるしく繰り返される生き死にの悲しみ」の、どのようなことに対しての切なさであるのか。

この発問なら「新たな生を誕生させるためには、自分の命そのもののさえ犠牲にすることに對して。」という答えを導き出すことはそんなに困難なことではないだろう。そして、この感想が母の息子を誕生させる行為への感想でもあるという読みへつなげていく。「せつなげだね」という友人の共感を通じて父の心情を明確にする設定については、創作上の効果を考える学習に発展できるかもしれない。」

生徒がいったん主体的に読み取ろうという姿勢になったときには、十分に検討させる。そのうえでの教員による、表現に即した読解の解説は有効である。

(3) 文と文との関係をたどる

次は、これも定番教材である小説「城の崎にて」(志賀直哉)の終盤、いもりの場面である(「I was born」と同一の教科書。教科書脚注にある問を実線の傍線を付して示した。教科書本文に傍線はない。なお、波線は筆者)。

だんだんと薄暗くなってきた。いつまで行っても、先の角はあった。もうこちらで引きかえそうと思った。自分は何気なくわきの流れを見た。向こう側の斜めに水から出ている半畳敷きほどの石に黒い小さいものがいた。いもりだ。まだ濡れていて、それはいい色をしていた。頭を下に傾斜から流れへ臨んで、じっとしていた。体から滴れた水が黒く乾いた石へ一寸ほど流れている。自分はそれを何気なく、しゃがんで見ていた。自分は先ほどいもりは嫌いでなくなった。とかげは多少好きだ。やもりは虫の中でも最も嫌いだ。いもりは好きでも嫌いでもない。十年ほど前によく蘆の湖でいもりが宿屋の流し水の出る所に集まっているのを見て、自分がいもりだったたらまらないという気をよく起こした。いもりにも生まれ変わったら自分はどうするだろう、そんなことを考えた。そのころいもりを見るとそれが想い浮かぶので、いもりを見ることを嫌った。しかしもうそんなことを考えなくなっていた。自分はいもりを驚かして水へ入れようと思った。不器用に体を振りながら歩く形が想われた。自分はしゃがんだまま、わきの小鞠

ほどの石を取り上げ、それを投げてやった。自分は別にいもりをねらわなかった。ねらってもとても当たらないほど、ねらって投げることの下手な自分はそれが当たることなどは全く考えなかった。石はこつといつてから流れに落ちた。石の音と同時にいもりは四寸ほど横へ跳んだように見えた。いもりは尻尾を反らし、高く上げた。自分はどうしたのかしら、と思って見ていた。最初石が当たったとは思わなかった。いもりの反らした尾が自然に静かに下りてきた。するとひじを張ったようにして傾斜に堪えて、前へついていた両の前足の指が内へまくれ込むと、いもりは力なく前へのめってしまった。尾は全く石についた。もう動かない。いもりは死んでしまった。自分はとんだことをしたと思った。虫を殺すことをよくする自分であるが、その気が全くないのに殺してしまったのは自分に妙な嫌な気をさした。もとより自分のしたことではあったがいかに偶然だった。いもりにとっては全く不意な死であった。自分はしばらくそこにしゃがんでいた。いもりと自分だけになったような心持ちがしていもりの身に自分がなつてその心持ちを感じた。かわいそうに想うと同時に、生き物の寂しさを一緒に感じた。自分は偶然に死ななかった。いもりは偶然に死んだ。自分は寂しい気持ちになつて、ようやく足元の見える路を温泉宿の方に帰ってきた。遠く町はずれの灯が見え出した。死んだ蜂はどうなったか。その後の雨でもう土の下に入ってしまったろう。あの鼠はどうしたろう。海へ流されて、今頃はその水ぶくれのした体をごみと一緒に海岸へでも打ちあげられていることだろう。そして死ななかった自分は今こうして歩いている。そう思った。自分はそれに対し、感謝しなければすまぬような気もした。しかし実際喜びの感じは湧き上がってはこなかった。生きていることと死んでしまっていることと、それは両極ではなかった。それほどに差はないような気がした。もうかなり暗かった。視覚は遠い灯を感じるだけだった。足の踏む感覚も視覚を離れて、いかにも不確かだった。ただ頭だけが勝手に働く。それがいつそうという気分^{気分}に自分を誘っていった。

三週間いて、自分はここを去った。それから、もう三年以上になる。自分は脊椎カリエスになるだけは助かった。

ここまでで、生徒は、小説の語り手である「自分」の心情の変遷を、概ね次のように読解してきている。「自分」は城崎温泉で療養の日々を独り過ごす中で死への親しみを感じる。その親しみは蜂の死骸にまつわる想念を経て死の静けさへの親しみだと気付く。さらに鼠の死を前にした動騒の情景を通じて、死の静けさへの親しみをもちつつ生への執着に起因する動騒を恐れるが、そういう動騒は仕方ないことだとも思う。

さて、そこで引用した部分に至るのだが、この直前が、かの有名な、風もなく揺れ、風が吹いて静止する不思議な「桑の葉」を描く段落である。この段落の役割についての考察は、ここではさて置くことにする。

引用部分は二段落の構成であるが、最初の長い段落が、城崎での生死にまつわる想念の到達を描く部分である。次の短い段落でこの小説は終了する。長い段落で描かれる「自分」の心の動きを、表現に即して読解してみよう。その上で、生徒が主体的に深く読み取ろうとする姿勢を、どのように導くか考えてみよう。

この段落は、三つの内容で構成されている。

(一) いもりを見つけ、いもりに石を投げるまでの経緯。

(二) 石を投げ、いもりを殺してしまった経緯とその時の気持ち。

(三) いもりの死と自分の生を比較して思索する死生観とその衝撃。

「自分」の心情の到達点を読むのが、この小説のいわゆる主題に繋がることだから、(三)の読解が重要になるのは、その通り。教科書脚注の設問も、この引用部分ではいずれも(三)の内容についてである。

□「生き物の寂しさ」とは、どのようなものか。

□「そういう気分」とは、どのような気分か。

だが、ここで語られる死生観は、特別に難解なことを述べているわけではない。「もとより自分のしたことではあったがいかに偶然だった。いもりにとっては全く不意な死であった。」

「かわいそうに想うと同時に、生き物の寂しさを一緒に感じた。自分は偶然に死ななかつた。いもりは偶然に死んだ。」

「生きていることと死んでしまっていることと、それは両極ではなかつた。それほ

どに差はないような気がした。」

以上の表現に注目して、偶然に支配されている不条理な生の在り様に思いを馳せ、「視覚は遠い灯を感じるだけだった。足の踏む感覚も視覚を離れて、いかにも不確かだった。」と、夕闇が増幅させる衝撃に沈む「自分」の心情を理解することは、さほど難しいことではないだろう。しかし、この結論的部分にいきに行きついで、「自分」の心情を一応一般論的に理解したとしても、それは本当に読めたことにはならない。

「自分」の思いは、飽くまで「いもり」との具体的な関係の中で生じた心情なので、(二)の「自分はとんだことをしたと思った」に至る経緯は重要である。そもそも、「自分」はどうして「いもり」に石を投げようと思ったのか。何の意図もなくただ何気なく投げただけだろうか。それでも、いもりの死は不運な偶然の死には違いないが、ほんとうにそうなのか、と生徒に投げかける。「設問化」

「自分はいもりを驚かして水へ入れようと思った。不器用に体を振りながら歩く形が想われた。自分はしゃがんだまま、わきの小鞆こまりほどの石を取り上げ、それを投げてやつた。」

右の波線部から、「いもり」へのある種の愛着を読み取ることができる。微妙だが積極的に「いもり」に好意を示す行為として石は投げられた。「投げてやつた」の、「やつた」に、好意を示す気分が表出している。「いもり」の死は、偶然の死には違いないとも、それは「自分」が好意を示した結果起こった偶然なのだ。「自分はとんだことをしたと思った」「自分」の「嫌な気」の切実さが推し量られる。さらに、好意をもつてなされる行為さえも、死を招く偶然に繋がる、その死の無意味性、人間の道理や思いを超えたところにある死の在り様、それはそのまま生の在り様でもある。この死生観に至る「自分」の思いを深く理解するためには、(二)の読解は欠かせない。

そして、この微妙な好意を生ぜしめた根拠となる経緯が(一)である。何故「いもり」に注目し好意を持ったのか。(一)の説得力が(二)のリアリティを保障するので、

「いもり」に注目する経緯は丁寧に描かれている。しかし、ともすれば、読み飛ばしてしまう部分でもある。生徒の中には、蘆ノ湖の思ひ出の描写の意図が掴めずに読み進め、皮相ではあっても理解し易い(三)に直接たどり着く者が多いかもしれない。(一)を文と文との関係をたどって読んでみよう。

まず「自分」は、何気なくわきの流れを見て、流れの向こうの石の上に「いもり」がいるのを見留める。「何気なく」見留めたことが、好意をもって見続ける姿勢に変わっていく。

「自分は何気なくわきの流れを見た。向こう側の斜めに水から出ている半畳敷きほどの石に黒い小さいものがいた。いもりだ。まだ濡れていて、それはいい色をしていた。頭を下に傾斜から流れへ臨んで、じっとしていた。体から滴れた水が黒く乾いた石へ一寸ほど流れている。自分はそれを何気なく、しゃがんで見ていた。」

「いい色をしていた」という魅かれ方は、「体から滴れた水が黒く乾いた石へ一寸ほど流れている」に続き、「何気なく、しゃがんで見ていた」くなるほどに、「いもり」への関心が高まっていく。そして

「自分は先ほどいもりは嫌いではなくなった。」

と、打消し表現ながら、好意の気持ちが表示される。

ところで「先ほど」の「先(セン)」とはいったか、読者にとっては唐突ではあるが、好意が以前の気持ちとの比較の中で表明されることで、自然な心の動きであることを示すことに役立っている。「先」とは、読み進めると「そのころいもりを見るとそれが想い浮かぶので、いもりを見ることを嫌った。しかしもうそんなことを考えなくなっていた。」に対応することが判明する。「それ」とは蘆ノ湖の宿で抱いた感懐であるが、「いもり」に対する時間的な好悪の変遷を挿入し、蘆ノ湖での思ひ出を理由に嫌っていたのが、「もうそんなことを考えなくなっていた」と、変化

済みであることを示すことで、ここで好意を持ったことへの唐突さ、不自然さを払拭する効果を生んでいる。「とかげ」や「やもり」との好悪感の比較への言及も、同様の効果であろう。つまり、「しゃがんで見ていた」くなるほどに、そして「不器用に体を振りながら歩く形」を想いながら「いもりを驚かせて水へ入れようと思」うほどに、好意を持ったことが、決して不自然な成り行きではないことを丁寧に描出しているのである。そして、この好意的な関心による行為でさえ、偶然の死を招来する。死生観をめぐる心情が如何に「自分」にとって衝撃であったか、一般論的理解では掴み切れない深さを支える設定が、(一)(二)でなされている。

設問としては、例えば、

「自分はいもりを驚かせて水へ入れようと思った」のはなぜか、「自分」の心情を説明しなさい。

としておいて、この時の心情の丁寧な読みと、その根拠として必要だった「いもり」に関心を持った経緯を、文と文の関係や選ばれた表現のニュアンスを確認しつつ読解し、語り手の意図に迫りたい。

「自分」が至った死生観の一般的な(理屈として考える)内容は、さして難しくないが、語り手が意図した心情の推移から推し量られる「自分」の衝撃は具体的に大きい。その衝撃を感じることで、初めてこの小説の魅力に触れることができる。そして、この微妙で具体的な心情を描出する文章の的確さに改めて感嘆する。「いもり」との具体的な関係の中で生まれた心情は、「いもり」の存在感、真実味ある描写がなければ、説得力を持たないであろう。

「石はこつと流れて落ちた。石の音と同時にいもりは四寸ほど横へ跳んだように見えた。いもりは尻尾を反らし、高く上げた。自分はどうしたのかしら、と思って見ていた。最初石が当たったとは思わなかった。いもりの反らした尾が自然に静かに下りてきた。するとひじを張ったようにして傾斜に堪えて、前へついていた両の前足の指が内へまくれ込むと、いもりは力なく前へのめつてしまった。尾は全く石についた。もう動かない。いもりは死んでしまった。」

短文を積み重ねる過不足なく描写される文章力の見事さを、是非とも生徒と共に味わいたいところである。

教員からの一方的な解説も、生徒の主體的な読解を誘導し、新たな読みに気づいていく過程においては、大いに有効となる。いな、むしろ、教員の精読を経て行われる批判（評価）的読解（鑑賞）の解説が、生徒たちの個性的な批判的読解（鑑賞）を、それぞれに広げていく可能性をもって、導くこととなる。

（4）的確な補助線を引けるか

近年はいたって少なくなったが、小林秀雄の「無常ということ」は、かつて高校教科書の定番教材の一つであった。高校生のころ授業で読む「無常ということ」の、「思い出す」の意味するところが、どうもよくわからない。偶然に見たNHKの教育番組で、「無常ということ」の授業が放映されていて、その解説を聞いて、突然腑に落ちたという経験をしたことがある。こんな風にストンと分かっってしまうこともあるんだと、とても印象的な経験であった。具体的ことはすっかり忘れたが、今思うと、見事な補助線を引いてもらったのだろうと思う。補助線はヒントの一つだが、主体的に取り組む姿勢を促す効果がある。よく例え話で解説しようとするが、下手な例え話はせつかくの豊かな内容を限定したり、視点がずれたりする。補助線は提示された課題の見え方が変わるようなもので、飽くまでも課題の解決（筆者の主張を正しく読解する）は、自分でやらなければならない。

次は、坂口安吾「文学のふるさと」の冒頭の部分（全体の構成から言えば第一意味段落に相当）を取り上げる。（文部科学省検定教科書、高等学校用教科書、国語科教科書「現代文B」（数研出版）を使用。）

評論「文学のふるさと」

坂口安吾

シャルル・ペローの童話に「赤頭巾^{あかづきん}」という名高い話があります。既にご存知とは思いますが、粗筋を申し上げますと、赤い頭巾をかぶっているのが赤頭巾と呼ばれていた可愛い少女^{かわい}が、いつものように森のお婆さん^{おばあ}を訪ねて行くと、狼がお婆さんに化けていて、赤頭巾をムシャムシャ食べてしまった、という話であります。まったく、ただ、それだけの話であります。

童話というものにはたいがい教訓、モラル、というものがあるものですが、この童話には、それがまったく欠けております。それで、その意味から、アモラルであるということで、フランスでは有名な童話であり、そういう引例の場合に、しばしば引き合いに出されるので知られております。

童話のみではありません。小説全体として見ても、いったい、モラルのない小説というのがあるでしょうか。小説家の立場としても、なにか、モラル、そういうものの意図がなくて、小説を書きつづける——そういうことがあり得ようとは、ちよつと、想像ができません。

ところが、ここに、およそモラルというものがあつて初めて成り立つような童話の中に、全然モラルのない作品が存在する。しかも三百年もひきつづいてその生命を持ち、多くの子供や多くの大人の心の中に生きている——これは厳たる事実であります。

シャルル・ペローといえば「サンドリヨン」とか「青髯^{あおひげ}」とか「眠りの森の少女」というような名高い童話を残していますが、私はまったくそれらの代表作と同様に、「赤頭巾」を愛読しました。

否、むしろ、「サンドリヨン」とか「青髯」を童話の世界で愛したとすれば、私はなにか大人の寒々とした心で「赤頭巾」のむごたらしい美しさを感じ、それに打たれたようでした。

愛くるしくて、心が優しく、すべて美德ばかりで悪さというものが何もない可憐な少女が、森のお婆さんの病氣を見舞いに行つて、お婆さんに化けて寝ている狼にムシャムシャ食べられてしまう。

私たちはいきなりそこで突き放されて、何か約束が違ったような感じでとまどいしながら、しかし、思わず目を打たれて、プツンとちよん切られた空しい余白に、非常に静かな、しかも透明な、ひとつの切ない「ふるさと」を見ないでしうか。

その余白の中にくりひろげられ、私の目にしみる風景は、可憐な少女がただ狼にムシャムシャ食べられているという残酷ないやらしいような風景ですが、しかし、それが私の心を打つ打ち方は、若干やりきれなくて切ないものではあるにし

でも、決して、不潔とか、不透明というものではありません。何か、氷を抱きしめたような、切ない悲しさ、美しさ、であります。

この評論文は構成がしっかりしていて、序論に当たるのが引用部分だが、既にこの部分において、著者の主張はかなりはつきり出ている。しかし、主張を支える根拠に当たる内容がまだ示されていないので、この範囲の読解では、多くの生徒が戸惑うようだ。難解な語彙もなく、筋道を立てて説かれているので、何が書いてあるかは分かるが、主張する内容の論拠が掴めない。どうして、著者は、アモラルな「赤頭巾」のアモラルな結末を「切ない悲しさ、美しさ」と評価して、そこに「ふるさと」を見るのか。「私はなにか大人の寒々とした心で「赤頭巾」のむごたらしい美しさを感じ、それに打たれた」のは、どうしてか。この疑問の解を求めて本論・結論と読み進めていく授業となるわけだが、著者が「ふるさと」に込めたイメージを、序論の段階である程度掴めたら、これ以降の読解が深くなる。また、興味関心が湧いてきて、これから数時間かけて読解していく授業に、主体的に取り組めるようになる。そこで、どんな補助線が引けるか。

今一般に普及している「赤頭巾」は、シャルル・ペローのものではない。ペローから約一世紀後にグリム兄弟によってまとめられたものである。(教科書脚注に、ペローの「赤頭巾」は現在よく知られているストーリーとは異なり、赤頭巾が狼に食べられたところで終わる、という注がある。)グリム兄弟の「赤頭巾」は、ただ「狼にムシヤムシヤ食べられてしま」って終わる物語ではない。獵師によって狼は殺され、腹からお婆さんも赤頭巾も助けられる。つまりグリム兄弟の方には因果応報や勧善懲悪に相当するようなモラルがあるのだ。このことを示して、生徒たちにどちらの物語が好きか聞いてみてはどうか。少なくとも日本ではグリム兄弟の方が流布している。こちらが残ったのである。日本では社会的に評価されてきたのはグリム兄弟の方だ。そして、そのうえで、どちらの物語によりリアリティがあると思うかと尋ねたら、生徒たちは、どのように反応をするだろうか。人間が生きる現実はどこにあるか、の問いである。

以上を補助線として提示する。著者はペローの赤頭巾に「氷を抱きしめたよう

な、切ない悲しさ、美しさ」を感じ、そこに「ふるさと」を見ている。これは「理想と現実」の問題である。文学は両方を扱うが、文学の「ふるさと」は、現実にある。生徒たちの各自自分に即した反応を、授業の活性化に生かしたい。

参考までに、結論に至る部分の本文を上げておこう。

この三つの物語(「赤頭巾」と同質の内容を持つ例として本文に取り上げられた物語、筆者注)には、どうにも、救いようがなく、慰めようがありません。(中略)

それならば、生存の孤独とか、我々のふるさとというのは、このようにむごたらしく、救いのないものでありましょうか。私は、いかにも、そのように、むごたしく、救いのないものだと思います。この暗黒の孤独には、どうしても救いがない。我々の現身は、道に迷えば、救いの家を予期して歩くことができる。けれども、この孤独は、いつも曠野を迷うだけで、救いの家を予期すらもできない。そうして、最後に、むごたらしいこと、救いがないということ、それだけが、唯一の救いなのであります。モラルがないということ自体がモラルであると同じように、救いがないということ自体が救いであります。

私は文学のふるさと、あるいは人間のふるさとを、ここに見ます。文学はここから始まる——私は、そうも思います。

アモラルな、この突き放した物語だけが文学だというわけではありません。否、私はむしろ、このような物語を、それほど高く評価しません。なぜなら、ふるさととは我々のゆりかごではあるけれども、大人の仕事は、決してふるさとへ帰ることではないから。……

だが、このふるさとの意識・自覚のないところに文学があろうとは思われない。文学のモラルも、その社会性も、このふるさとの上に生育したものでなければ、私は決して信用しない。そして、文学の批評も。私はそのように信じています。

四 おわりに

国語科授業での学習項目は多様である。年間計画の中で適切な配分を考えて計画的に実施しなければならない。一時間の授業においても、複数の学習項目が計画的に配分されるのがよい。ただし、国語力の核心である読解力の育成は、授業構成の中心に据える。

古典の授業の実践は本稿では扱わなかったが、基本的には変わらない。批判的読解（鑑賞）の育成を通じて自己育成に繋げる。しかし、まずは古語辞典があれば教科書掲載程度の古文なら何とか初見の古文が読めるように、文語文法の修得は欠かせない。基本古語と基本的な古典常識（有職故実、歌の修辭法、漢詩の規則、漢文の句形等）の知識とともに、国語科教員を目指す学生にとって、厚い壁となっているようだ。生徒たちにとってもその壁は厚い。どうしても文語文法の修得が学習項目の重要な要素として入ってくる。学生は地道な修得の努力が必要だ。

本稿を書きながら、当たり前のことを改めて述べている羞恥が常にあった。本稿で紹介したような実践は、多くの現場でなされていることであろう。しかしそれぞれが、国語科教員を目指す学生にとって、先ずは研究すべき内容だと考えて、書き進めた。

参考・引用文献

- * 文部科学省検定教科書、高等学校用教科書
- 国語科教科書「国語総合 現代文編」（数研出版 平成二七年）
- 国語科教科書「現代文B」（数研出版 平成二七年）
- * 町田守弘編著「実践国語科教育法」（学文社 二〇二二年）
- * 教育小六法（教育基本法）（学陽書房 二〇一四年版）
- * 文部科学省「中学校学習指導要領解説国語編」（教育出版 平成二〇年）
- * 文部科学省「高等学校学習指導要領解説国語編」（教育出版 平成二二年）
- * 本稿で紹介した授業観察は、実施者に内容を確認して頂いたうえ、氏名等を明記しないことを条件に記載の了解を得た。その授業で使用了問題集は、次の通り。
- ニューグレードLV2読解現代文（桐原書店 二〇二二年 初版第3刷）

Techniques for Developing Japanese Language Abilities in Secondary Education

KANENOBU Shigemitsu

Abstract : This paper first seeks to identify which Japanese language abilities should be developed in Japanese language lessons in secondary education. It then presents some effective techniques for developing these abilities.

要旨： 中学高校の国語科が扱う国語力とは何か、国語力がつく授業のあり方とはどのようなものかを考察し、実践的な国語科の授業に有効と思われるいくつかの指導方法を報告する。